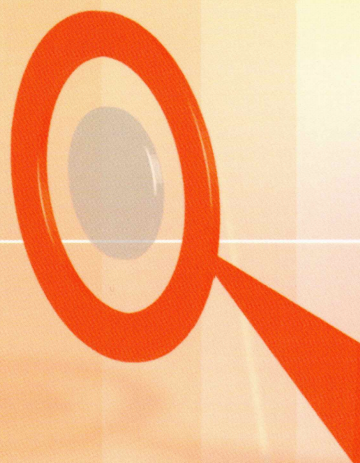


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



БЕОГРАД, 2018.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 cm. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије" ..."-> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

ЧИНИОЦИ КВАЛИТЕТНЕ НАСТАВЕ: ИСТРАЖИВАЊА И ПРЕПОРУКЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ

Јелена Теодоровић¹

Факултет педагошких наука, Универзитет у Крагујевцу, Јагодина

Од мноштва фактора који могу бити заслужни за висока постигнућа ученика и њихово интересовање за одређени наставни предмет потребно је, на методолошки ригорозан начин, идентификовати оне који показују највећи ефекат на ученичка знања, вештине и заинтересованост, како би се на њихово побољшање усмерило највише ресурса образовног система. Циљ овог рада је да се размотре неки чиниоци ученичког постигнућа и интересовања ученика за наставне предмете који могу допринети квалитету наставе. У првом делу рада дат је приказ релевантних истраживања о кључним чиниоцима ученичког постигнућа, уз посебан осврт на динамички модел образовне ефективности. У другом делу рада приказани су основни налази ширег истраживања спроведеног у Србији који се односе на анализу утицаја индивидуалних и наставних фактора на ученичко постигнуће и интересовање за наставне предмете математика и биологија. У закључку рада дате су препоруке за креирање и спровођење образовних политика које могу модификовати утицај ученичких и наставних чинилаца тако да се побољша постигнуће ученика и повећа њихова заинтересованост за наставни предмет.

■ Преглед истраживања о кључним чиниоцима ученичког постигнућа

Истраживачи и теоретичари који се баве темом образовне ефективности постигли су консензус око природе, врсте и јачине фактора који предвиђају ученичко постигнуће у средње и високо развијеним земљама. Препознато је да на постигнуће ученика делује мноштво фактора који се могу представити помоћу хијерархије која одсликава начин на који су образовни системи

¹ E-mail: jelenat@gwmail.gwu.edu

конципирани: индивидуални ученици су смештени у одељења, која припадају школама, које чине образовни систем у земљи. На сваком од ових нивоа постоје фактори који утичу на ученичко постигнуће. На пример, на нивоу ученика то може бити његова мотивација, на нивоу одељења то може бити позитивна интеракција између наставника и ученика, на нивоу школе то може бити сарадња између наставника, а на нивоу система то може бити политика појачане подршке сиромашним школама. Налази различитих истраживања (Antonioniou, Kyriakides & Creemers, 2011; Brophy & Good, 1986; Creemers, 1994; Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujaba, 2006; Klieme, 2012; Kyriakides, Creemers & Antonioniou, 2009; Mortmore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob 1988; Muijs & Reynolds, 2000, 2010; Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl, 2014; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens, Luyten, Steen & Luyten-Thouars, 2007; Walberg & Paik, 2000) упућују на закључак да: а) индивидуални ученички и породични фактори имају највише ефекта на ученичко постигнуће; б) квалитетне наставне праксе су најзначајније од свих чинилаца који су под ингеренцијом образовног система; и в) школске, ненаставне варијабле, као што су школска клима или сарадња међу наставницима, дају релативно скроман директан допринос ученичком постигнућу.

Од ученичких индивидуалних и породичних фактора који су најбитнији за ученичко постигнуће издвајају се: социоекономски статус ученика (образовање и занимање родитеља, богатство породице и сл.) (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld et al, 1966; Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis et al, 1972; Creemers & Kyriakides, 2008; Scheerens, 2000; Baker, Goesling & Letendre, 2002; Hattie, 2009; OECD 2007, 2010), културни и образовни ресурси у кући, учествовање у културним активностима, комуникација о друштвеним темама и култури и родитељска укљученост у образовни живот деце (Creemers & Kyriakides, 2008; Heyneman & Loxley, 1982; Scheerens, 2000; Velez, Schiefelbein & Valenzuela, 1993). Поред варијабли везаних за ученикову породицу и његове психолошке варијабле, као што су мотивација, савесност, истрајност и сл., доприносе ученичком постигнућу на индивидуалном нивоу (Creemers, 1994; Creemers & Kyriakides, 2008; Conrad & Patry, 2012; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

Од чинилаца којима образовни систем може директно да управља, највећи утицај на постигнуће ученика има квалитетна настава, тј. сплет интерагујућих квалитетних наставних пракси као што су:

- ефикасна клима стално усмерена на учење, курикулум и укључивање ученика у наставни процес;
- проактивно одржавање дисциплине;
- висока очекивања наставника о ученичком труду и његовим могућностима;
- висок степен академске и социјалне интеракције са целокупним одељењем;
- јасна, структурисана, испланирана настава током које се понављају најбитнији делови лекције и повезују са претходним знањем;
- утврђивање основног градива пре преласка на теже градиво;
- фокусирање на одређену курикуларну област;
- коришћење разноврсних метода наставе;
- активно, често и интензивно укључивање ученика у наставу кроз пригодне задатке и активности;
- одговорност и самосталност ученика у неким активностима;
- учење стратегија учења;
- често, квалитетно и диференцирано постављање питања;
- често давање повратних информација о раду / побољшању;
- заслужена и конкретна похвала о труду;
- подударност курикулума и испитиваног материјала;
- рад у групама (Brophy & Good, 1986; Creemers, 1994; Day et al, 2006; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988; Muijs & Reynolds, 2000; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997, према Teodorović & Stanković, 2012).

И неколико студија образовне ефективности које су реализоване у Србији указују на сличне закључке. На пример, Хавелка и сарадници (Havelka i sar., 1990) су идентификовали утицај социоекономског статуса ученикове породице на успех ученика у школи. Исти налази су произашли и из обухватне анализе стања образовања у Србији коју је спровео тим стручњака из УНИЦЕФ-а (UNICEF, 2001).

У секундарној анализи података из упитника за ученике и ТИМСС 2011 тестова за четврти разред основне школе (Teodorović, Bodroža i Stanković, 2015) пронађено је да је ученичко постигнуће значајно условљено позитивним породичним окружењем и да оно не зависи од карактеристика наставника и од њихових активности које су дисталне у односу на саму наставу (нпр. стручно усавршавање наставника и наставниково задовољство послом), већ од разноврсне, когнитивно активирајуће наставе (нпр.

коришћење разноврсних наставних метода и често и активно укључивање ученика у наставу).

У великој студији образовне ефективности (Teodorović, 2011; 2012), спроведене на национално-репрезентативном узорку трећег разреда основних школа у Србији која је испитивала повезаност породичних фактора, наставних пракси и школских атрибута са резултатима националног тестирања из српског језика и математике утврђено је следеће.

1) Варијабилност између ученичких резултата највише потиче од разлика у њиховим индивидуалним карактеристикама (84–87% варијабилности). Следеће варијабле су показале повезаност са високим ученичким постигнућем: непонављање разреда, висока оцена на крају првог разреда (као апроксимација претходног постигнућа), високо образовање родитеља, недостатак развојних и породичних проблема ученика, неприпадање ромској популацији, висока мотивација ученика за предмет, високо интересовање родитеља и њихово ангажовање у вези са учениковим школским радом и искуствима, мањак родитељске строгости и слично.

2) Наставне варијабле су значајно битније за ученичко постигнуће од других школских, ненаставних фактора. Такође, њихови ефекти су мали, али се сабирају и заједно осликавају јасног, кохерентног и организованог наставника који когнитивно стимулише ученике, одржава дисциплину, повезује градиво са реалним животом, даје корисне повратне информације и заслужену похвалу, користи разноврсна наставна средства и има добре односе са ученицима.

■ Динамички модел образовне ефективности

Теоријски оквир који се налазио у основи истраживања које представља фокус овог рада био је динамички модел образовне ефективности Кримерса и Киријакидеса (Creemers & Kyriakides, 2008). Овај концептуални модел је сажео теоријска знања о остицању образовних знања и вештина и инкорпорирао резултате десетина студија из области образовне ефективности.

Према овом моделу, највише утицаја на ученичко постигнуће имају индивидуални чиниоци ученика – њихово претходно постигнуће, интелектуална способност, пол, социоекономски статус породице², уложено

² Социоекономски статус је у главној студији мерен као комбинација образовања родитеља ученика, занимања родитеља ученика и породичних образовних ресурса.

време у учење, прилике дате за учење (Creemers & Kyriakides, 2008, према Teodorović, 2016).

Следећи по реду су чиниоци који су везани за квалитет наставе и наставника, јер су они од свих других фактора који нису индивидуални најближи ученику и његовом искуству са образовним системом. Кримерс и Киријакидес (Creemers & Kyriakides, 2008, према Teodorović, 2016) су издвојили осам фактора који су у студијама образовне ефективности конзистентно показивали повезаност са ученичким постигнућем.³

- 1) *Средина подстицајна за учење* је средина у којој постоје позитивне интеракције између наставника и ученика и између самих ученика, у којој наставник подржава ученике, охрабрује њихову укљученост и води рачуна о њиховој добробити.
- 2) *Ефективно управљање временом* подразумева да наставници користе ефикасне процедуре за управљање разредом тако да у њему влада ефикасна атмосфера оријентисана на учење како би се максимизовала когнитивна укљученост и ангажованост ученика у настави.
- 3) *Оријентација* се односи на праксе наставника којима он или истиче или наводи ученике да сами идентификују сврху и циљеве лекције или делова лекције или наставних активности. Другим речима, ово је одговор на питања *Зашто ово радимо сада? Зашто је ово корисно? Како можемо ово да применимо у свакодневном животу?* и слично.
- 4) *Структурирање* подразумева организацију наставног часа тако да ученицима постане јасна логичка структура наставних садржаја и то тако што наставник подсећа на садржаје и циљеве претходних наставних јединица, излаже и прати скицу наставне јединице, наглашава транзиције и главне идеје, сажима и систематизује садржаје.
- 5) *Вежбање* (примена) се односи на школски рад или рад код куће који је усмерен на решавање задатака и проблемских ситуација у вези са наставном јединицом/темом како би ученици утврдили и применили стечена знања.
- 6) *Моделовање* подразумева наставне праксе којима се развијају стратегије разумевања и учења које ученицима помажу да савладају различите врсте проблема и задатака, схвате наставне садржаје, планирају и евалуирају учење и слично. У моделовање спада и коришћење различитих наставних средстава.

³ Фактори нису поређани по важности нити према било ком другом критеријуму.

- 7) *Постављање питања* је ефективан начин да се ученици често и на свим часовима мисаоно активирају, тј. да се подстакну да користе сложеније когнитивне процесе, укључе у дискусију и дубље разумеју наставне садржаје. Ученицима треба оставити довољно времена да размисле, треба им дати подстрек уколико не знају одговор на питања и пружити адекватну повратну информацију.
- 8) *Вредновање* је интегрални део наставе и састоји се од честог и разноврсног прикупљања информација о знањима и вештинама ученика како би се идентификовале његове потребе, а потом и давања конкретних и конструктивних повратних информација и предузимања корективних корака у сопственом раду да би ученик постигао очекиване образовне исходе.

На нивоу школе, Кримерс и Киријакидес (Creemers & Kyriakides, 2008, према Teodorović, 2016) издвојили су четири велика скупа фактора.

- 1) *Школске политике и активности усмерене на побољшање наставе и учења* – опсервације, вредновање и унапређивање квалитета осам наставних фактора; максимизовање ваннаставних и ваншколских прилика за учење у виду излета, секција, додатне и допунске наставе, уџбеника и других наставних средстава; максимизовање времена за наставу и учење у виду школских политика о (не)кашњењу наставника и ученика, изостанцима наставника и ученика, изради домаћих задатака, нескраћивању часова због састанака и сл.
- 2) *Вредновање ефеката школских политика и активности усмерених на побољшање учења и наставе.*
- 3) *Школске политике и активности усмерене на побољшање средине подстицајне за учење* – понашање ученика ван учионице; сарадња и интеракција између наставника; партнерства, тј. односи школе са родитељима и заједницом; обезбеђивање довољних ресурса за учење ученицима и наставницима; промовисање учења код ученика и наставника.
- 4) *Вредновање средине подстицајне за учење.*

Аутори у моделу презентују и системски ниво, али он није био разматран у главном истраживању, јер је, према студијама образовне ефикасности, најудаљенији од самих ученика и има мало ефекта на разлике у ученичком постигнућу (иако има велики утицај на то како и шта сви ученици у једној земљи уче).

Поред наведених фактора из динамичког модела образовне ефективности, у студији су биле испитиване и додатне варијабле на нивоу ученика, јер су се у многобројним другим студијама показале као значајни предиктори ученичког постигнућа: старост ученика, похађање предшколског васпитања и образовања, број деце у породици, породица са самохраним родитељем, број чланова домаћинства, очекивање родитеља о највишем нивоу завршеног образовања њиховог детета, читалачке навике ученика током слободног времена, импулсивност и савесност ученика, као и родитељска укљученост.

■ Приказ кључних резултата

За потребе овог рада биће приказани основни налази ширег истраживања које је обухватало анализу наставних пракси присутних у Србији, њихову повезаност и утицај на ученичко постигнуће и интересовање за наставни предмет, као и давање повратних информација школама. Истраживање ће бити објављено у више публикација. Истраживање је, поред аутора овог рада, спроводило неколико сарадника из Србије и иностранства, а било је делом подржано и од Коменијус пројекта Европске комисије под називом *Унапређивање образовне ефективности основних школа*.

Како би био утврђен утицај индивидуалних, наставних и школских фактора на ученичко постигнуће, на узорку од 5476 ученика осмих разреда из 240 одељења у 125 школа у Србији које су учествовале у међународном тестирању TIMSS 2011, као и на узорку од 2500 њихових наставника и 5021 родитеља, прикупљени су подаци о широком скупу ученичких индивидуалних карактеристика, наставних пракси и школских организационих чинилаца.⁴ Као мера актуелног постигнућа ученика коришћени су резултати на тестовима из математике и биологије са пробног завршног и завршног испита које су ученици полагали 2015. године,^{5,6} а резултати у кореспондирајућим областима из TIMSS студије у којој су исти ученици учествовали 2011. године коришћени су као мера претходног постигнућа. Такође су прикупљени

⁴ Податке о индивидуалним ученичким карактеристикама пружили су ученици и њихови родитељи, податке о настави пружали су ученици, док су податке о школским организационим факторима пружили наставници. Мере наставних варијабли су добијене као просек одговора свих ученика који су процењивали праксу датог наставника.

⁵ Подаци о завршном испиту нису јавно доступни, већ су од Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије добијени на коришћење искључиво у истраживачке сврхе.

⁶ У израчунавању скорова примењена је IRT анализа (енг. Item response theory – теорија ставског одговора) која уважава тежину задатака и задацима различите тежине додељује различите пондере.

и подаци о интересовању ученика за математику и биологију како би се проценило да ли ученички, наставни и школски фактори утичу и на њих. Подаци су анализирани помоћу хијерархијског линеарног моделовања – аналитичког поступка који дозвољава истовремену идентификацију фактора који утичу на ученичко постигнуће (или интересовање ученика) са различитих хијерархијских нивоа (индивидуалног, одељенског/наставног и школског). Више информација о узорку, анализама и резултатима може се наћи у Извештају о истраживању и приручнику за квалитетну наставу (2017) који је припремљен у оквиру Коменијус пројекта.

Главно истраживање спроведено током трајања пројекта делом је потврдило налазе других студија образовне ефективности (Antoniou, Kyriakides & Creemers, 2011; Brophy & Good, 1986; Creemers, 1994; Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujaba, 2006; Klieme, 2012; Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009; Mortmore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob 1988; Muijs & Reynolds, 2000, 2010; Muijs, Kyriakides, van der Werf, Creemers, Timperley & Earl, 2014; Scheerens, 2000; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens, Luyten, Steen & Luyten–Thouars, 2007; Walberg & Paik, 2000). Утврђено је да око 80–85% разлика у постигнућу из математике и биологије, као и у интересовању за ова два наставна предмета, потиче од разлика својствених ученицима, док око 15–20% разлика у постигнућу и интересовању потиче од разлика између одељења којима предају различити наставници.

Око половине разлика у постигнућу ученика из математике може се приписати *полу, социоекономском статусу породице, савесности, импулсивности, читалачким навикама и претходном постигнућу*,⁷ док се око једне десетине разлика у постигнућу ученика из биологије може објаснити *полом, социоекономским статусом породице, претходним постигнућем, читалачким навикама и савесносношћу*.⁸ Чиниоци квалитетне наставе из динамичког модела образовне ефективности нису показали значајан утицај на постигнуће из математике, док су имали мали ефекат на постигнућа из биологије. Око једне десетине разлика у интересовању ученика за математику може да се припише *читалачким навикама, импулсивности, савесности и постигнућу ученика у VIII разреду из овог предмета*. Сви ови фактори, уз укљученост

⁷ Више постигнуће из математике имају девојчице, ученици који имају виши социоекономски статус, ученици који су више савесни, мање импулсивни, који имају развијеније читалачке навике и који су имали боље математичко постигнуће у студији TIMSS 2011.

⁸ Више постигнуће из биологије имају девојчице, ученици из породица које имају виши социоекономски статус, ученици који имају развијеније читалачке навике, који су савеснији и који су имали више постигнуће из биологије у студији TIMSS 2011 у IV разреду.

родитеља, објашњавају сличан део разлика међу ученицима у интересовању за биологију. И у математици и у биологији сви мерени наставни фактори (оријентација, структурирање, моделовање, итд.) имају статистички значајан утицај на интересовање за наставни предмет. Општи фактор *квалитетна настава*⁹ објашњава око 9% разлика у интересовању ученика за математику, што представља око пола укупне варијабилности која се може приписати утицају наставе и око 8% разлика у интересовању ученика за биологију, што представља око три четвртине варијабилности која се може приписати утицају наставе.

Налази наше студије да наставни фактори не показују утицај на постигнуће из математике, да показују мали утицај на постигнуће из биологије и да објашњавају највећи део разлика у интересовању ученика за оба предмета које се могу приписати настави, највероватније се могу објаснити на два начина.

1) Мера постигнућа која је коришћена у овој студији (тест састављен од пробног завршног испита и завршног испита) зависи доста од чинилаца ван редовне наставе (нпр. припреме ученика за испит), тако да се ефекти наставних пракси тешко могу приметити. За разлику од завршног теста интересовање за наставни предмет није подложно спољашњим условима и притисцима на ученике, тако да се ту лакше испољавају ефекти наставних фактора.

2) Пробни завршни и завршни испит не одсликавају адекватно оно што се учи током виших разреда основне школе и налазе се ван утицаја испитиваних чинилаца квалитетне наставе. У том случају испитиване варијабле не би показале везу са овом мером постигнућа ученика. С друге стране, интересовање није мерено никаквим тестом, већ изражава мишљење ученика и логична је његова повезаност са чиниоцима ефективне наставе.¹⁰

С обзиром на то да је интринзично интересовање за предмет битно за постигнуће ученика (Köller, Baumert & Schnabel, 2001; Wigfield & Cambria, 2010), кључно је да унапређујемо испитиване наставне праксе у нашим школама. У наставку ћемо изложити препоруке за побољшање индивидуалних чинилаца и чинилаца квалитетне наставе у пракси.

⁹ Овај обухватни фактор је настао комбиновањем свих других наставних фактора, јер су они доста високо корелисани и објашњавају делимично исти део варијабилности.

¹⁰ Могућност да изабрани наставни фактори заиста немају утицаја на постигнуће ученика је одбачена, с обзиром на мноштво налаза у студијама рађеним у свету и код нас. Такође, наставни фактори у Србији довољно варирају од наставника до наставника да би се открио њихов утицај на интересовање ученика, па недовољна различитост наставника не може бити разлог због кога су добијени овакви налази о постигнућу.

■ Закључци и педагошке импликације

На основу резултата истраживања може се закључити да у Србији, као и у другим земљама, ученички фактори много утичу на њихова постигнућа и интересовања, али и да на интересовање ученика за математику и биологију значајан утицај има квалитетна, когнитивно-активирајућа настава. Препоруке за унапређивање обе категорије чинилаца дате су у наредним параграфима.

Имајући у виду утицај социоекономског статуса на ученичко постигнуће и интересовање за наставни предмет – на шта су указала различита истраживања, па и наше – један од битних задатака образовног система требало би да буде елиминисање или ублажавање овог утицаја пружањем одговарајућих образовних могућности ученицима ниског социоекономског статуса. Праведнији образовни систем би допринео друштвеној кохезији, економским добробитима за друштво и појединца и остваривању права на квалитетно образовање за све (Fild, Kučera & Pont, 2007). Следеће мере би унапредиле и квалитет образовања и праведност: рано идентификовање ученика из сиромашних група, обезбеђивање бесплатног квалитетног раног образовања и бриге што већем броју сиромашне деце (Barnett, 1985; Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Belfield & Nores, 2004) и креирање раних ефективних образовних и социјалних интервенција (нпр. обезбеђивање бесплатног ручка (Kitchen, Tanner, Brown, Payne, Crawford, Dearden *et al.*, 2013), превоза и уџбеника, појачан наставни рад, допунска настава, ваннаставне активности (квалитетне секције, едукативни излети, посете позориштима, библиотекама, музејима), организовање летњих школа и кампова¹¹ и слично).

Такође, ако знамо да је високо образовање родитеља интегрална компонента ученичког СЕС-а, и да деца високообразованих родитеља имају веће шансе да сама буду високообразована, требало би обезбедити да што већи део популације достигне што виши ниво образовања, јер ће се тако повећати број будућих високообразованих генерација и без интервенција образовног система. Ово се може постићи омогућавањем веће флексибилности и проходности у образовном систему, тј. обезбеђивањем већег броја улазних и излазних тачака између различитих образовних нивоа

¹¹ Летње школе и кампови за угрожену популацију би редуковале такозвани летњи образовни јаз (енг. summer achievement gap) – време током лета када разлике у постигнућу између богатијих и сиромашнијих ученика расту, јер богатија деца, за разлику од сиромашне, имају више прилика за учење током школе (путовања, кампови и сл.) (Alexander, Entwisle & Olson, 2001).

и образовних програма, као и признавања претходног формалног и другог учења, јер се на тај начин ствара више шанси да ученици и студенти лакше прате своја интересовања, потребе и могућности и да се особе које су изашле из система образовања и васпитања у њега врате. Такође, померање старосне границе на којој се ученици опредељују за школе са различитим академским путањама (нпр. гимназије, четворогодишње и трогодишње стручне школе) омогућава да они адекватније идентификују своје способности и таленте и, последично, не напусте прерано своје образовање.

Интервенције у вези са другим индивидуалним чиниоцима који су показали утицај на ученичко постигнуће и њихово интересовање за одређени наставни предмет у овом и у сличним истраживањима биле би: промовисање читања у раном узрасту и код ученика (нпр. кроз честе читалачке активности у јаслицама и вртићима, обавезну лектуру током основног и средњег образовања, већи фокус на књижевности у наставним садржајима, бољу опремљеност библиотека, едукацију родитеља о добробитима читања, медијску промоцију читања и сл.) (Evans, Kelley, Sikora & Treiman, 2010); коришћење раних, превентивних и савремених стратегија за контролу импулсивног понашања код куће и у школи; остваривање конструктивне и дугорочне сарадње са родитељима како би били више укључени у рад своје деце (нпр. кроз родитељске састанке, радионице о ефективним стратегијама за помоћ ученицима код куће, заједничке наставне пројекте који укључују и родитеље, заједничке ваннаставне активности као што су излети, такмичења, добротворне акције, друштвенокористан рад и сл.) (Desforges & Abouchaar, 2003; Henderson & Mapp, 2002).

С обзиром на то да је квалитетна настава најзначајнија за ученичко постигнуће од свих фактора који су под ингеренцијом школе, потребно је да професионални развој наставника буде у централном фокусу образовних политика. Наставне праксе које су се показале као битне у овом истраживању и многобројним другим истраживањима могу се унапредити на више начина. Прво, циљ иницијалног образовања наставника мора да постане развој компетенција за одржавање квалитетне наставе, што се може постићи укључивањем описаних наставних пракси у припрему силабуса предмета и програма који припремају наставнике за рад са ученицима (Teodorović i sar., 2015). Друго, квалитет и адекватност стручног усавршавања морају да се унапреде, јер оно тренутно не даје ефекте на постигнуће ученика (Teodorović i sar., 2015; Teodorović, Milin i Vujačić, 2016). Промене у систему стручног усавршавања требало би засновати на налазима истраживања о

форми и садржини ефективног стручног усавршавања и добрим праксама у свету (Hawley & Valli, 1999; Joyce & Calhoun, 2010; Stanković & Pavlović, 2010, према Teodorović i sar., 2015), као и на налазима истраживања у Србији (Đerić i sar., 2014; Stanković i sar., 2013, према Teodorović i sar., 2015). Треће, развој квалитетних наставних пракси, такође, мора да постане приоритет у школама, односно приоритет рада тима за школско развојно планирање, тима за самовредновање, активности стручних актива у планирању лекција и огледних часова и педагошко-инструктивног рада директора и стручне службе (Teodorović i sar., 2015).

Додатно, приоритет спољашњег вредновања школа треба да буде управо на овим наставним праксама које доказано доприносе ученичком постигнућу. У пракси би то значило да се, при ревизијама Стандарда квалитета рада установа, екстензивно консултују налази истраживања у области образовне ефективности, како би се у школама вредновале управо оне праксе које показују највећу повезаност са постигнућем ученика. Пожељно би било да се важност ових наставних пракси за ученичко постигнуће нагласи тако што би се област Настава и учење вредновала више од других области из Стандарда квалитета рада установа.

Потребно је нагласити да се реформе за побољшање идентификованих наставних пракси морају креирати не уопштено, већ тако да исход реформе јасно и недвосмислено показује да је побољшан неки од фактора квалитетне наставе. На пример, реформа чији је циљ побољшање сарадње између наставника требало би да експлицира да је фокус те сарадње везан за унапређивање квалитета наставе, тј. за наставне праксе које су доказано позитивно повезане са ученичким постигнућем или њиховим интересовањем за одређени наставни предмет (нпр. вредновање или ефективно управљање временом). Сем тога, уколико се образовном реформом жели унапредити професионални развој директора у области наставе и учења (тј. директорово педагошко лидерство), обуке за директоре требало би да се фокусирају на конкретне активности којима директор може да побољша средину подстицајну за учење и подучавање и/или квалитет наставног процеса који је дефинисан представљеним наставним праксама (Teodorović, 2016).

Коначно, налази из области сродне образовној ефективности – области побољшања школа (engl. school improvement) – указују на то да је начин креирања и спровођења реформи бар подједнако важан као и само осмишљавање *садржине* реформи. Консултовање са широким спектром актера у образовању у вези са препорученим реформама, адекватно

финансирање ових политика, примерено обучавање учесника, јасна подела одговорности и постављање реалних циљева неки су од битних фактора имплементације образовних политика на које треба обратити пажњу (Anderson, 1994; Mazmanian & Sabatier, 1983, према Teodorović i sar., 2015). Придобивање наставника за спровођење ових политика је кључно за њихов успех (Fullan, 2007; Hargreaves, 2001; Lipsky, 1971, 1980, према Teodorović i sar., 2015). Анализе креирања, спровођења и вредновања образовних политика у Србији указују на то да би образовне политике биле ефективније уколико би се: увео делотворан систем одговорности (награда и казни) у образовање у Србији; растеретили запослени у школама од сувишних административних захтева, побољшала координација и комуникација од виших административних нивоа ка школама и слично (Stanković i sar., 2012, према Teodorović i sar., 2015). Успостављање адекватног и ефективног лидерства у школама је, такође, једна од системских полуга путем које процеси у школама – а самим тим и квалитетна настава и постигнућа ученика – могу бити значајно побољшани (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004, према Teodorović i sar., 2015).

■ Литература

- ☞ Alexander, K., Entwisle, D. & Olson, L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.
- ☞ Anderson, J. E. (1994). *Public policymaking: An introduction*. 2nd ed. Geneva, IL: Houghton Mifflin.
- ☞ Antoniou, P., Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2011). Investigating the effectiveness of a Dynamic Integrated Approach to teacher professional development. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 13–42.
- ☞ Baker, D. P., Goesling, B. & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley effect” on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291–312.
- ☞ Barnett, W. S. (1985). Benefit-cost analysis of the Perry Preschool Program and its policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 333–342.
- ☞ Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 340–370). New York, NY: Macmillan.
- ☞ Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- ☞ Conrad, N. & Patry, M. (2012). Conscientiousness and academic performance: A mediational analysis. *International journal for the scholarship of teaching and learning*, 6(1), article 8. Available at: <https://doi.org/10.20429/ijso.2012.060108>.
- ☞ Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

- ☞ Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London, England: Cassell.
- ☞ Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Final report for the VITAE Project. Department for Education and Skills, London.
- ☞ Đerić, I., Milin, V. i Stanković, D. (2014). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva različitih aktera. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 29–49.
- ☞ Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Research Report RR433, Department for Education and Skills (DfES).
- ☞ Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality & social psychology*, 92, 1087–1101.
- ☞ Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J. & Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171–197.
- ☞ Fild, S., Kučera, M. i Pont, B. (2007). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.
- ☞ Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Routledge
- ☞ Hargreaves A. (2001). The three dimensions of educational reform; in J. Oelkers (Ed.): *Futures of Education: Essays from an Interdisciplinary Symposium* (267-279). Bern: Peter Lang AG.
- ☞ Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- ☞ Havelka, N., Vučić, L., Hrnjca, S., Lazarevic, Lj., Kuzmanovic, B., Kovacevic, P., et al. (1990). *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*. Beograd, Srbija i Crna Gora: Institut za Psihologiju.
- ☞ Hawley, W. & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development: A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (pp. 127-150). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ☞ Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence - The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- ☞ Heyneman, S. P. & Loxley, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries - A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), 13-21.
- ☞ *Извештај о истраживању и приручник за квалитетну наставу* (2017). Извештај урађен у оквиру пројекта *Унапређивање образовне ефективности основних школа (IEEPS)*. Београд и Јагодина: Институт за педагошка истраживања и Факултет педагошких наука.
- ☞ Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of the family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- ☞ Joyce, B. R. & Calhoun, E. (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin; NSDC.
- ☞ Kitchen, S., Tanner, E., Brown, V., Payne, C., Crawford, C., Dearden, L., Greaves, E. & Purdon, S. (2013). *Evaluation of the Free School Meals Pilot Impact Report*. DfE-RR227, Department for Education (DfE).
- ☞ Klieme, E. (2012). Qualities and effects of teaching: Integrating findings across subjects and cultures. *EARLI Sig Educational Effectiveness Conference*. Zurich, Switzerland, 23 August 2012.

- ☞ Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(5), 448-470.
- ☞ Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- ☞ Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Learning from Leadership Project. New York, NY: Wallace Foundation.
- ☞ Lipsky, M. (1971). Street level bureaucracy and the analysis of urban reform. *Urban Affairs Quarterly*, 6(4), 391-409.
- ☞ Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- ☞ Mazmanian, D. A. & Sabatier, P. A. (1983). *Implementation and public policy*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- ☞ Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset, England: Open Books.
- ☞ Muijs, D. & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- ☞ Muijs, D. & Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Research and practice*. London: Paul Chapman.
- ☞ Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B.P.M., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 231-256.
- ☞ OECD (2007). *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world (Vol. 1-2)*. Paris: OECD.
- ☞ OECD (2010). *PISA 2009 Results (Vol. 1-5)*. Paris: OECD.
- ☞ Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning No. 68). Paris, France: UNESCO / International Institute for Educational Planning.
- ☞ Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, England: Pergamon Press.
- ☞ Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & Luyten-Thouars, Y. De. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente.
- ☞ Schweinhart, L. J., Montie J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2004). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- ☞ Stanković, D. i Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B. i Gutvajin, N. (2012). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: Refleksije prošlosti, vizije budućnosti. (POPS2). (3-50). Izveštaj o istraživanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Stanković, D., Đerić, I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86-107

- ☞ Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students?. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236.
- ☞ Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia. *Educational Studies*, 38(1), 89-110.
- ☞ Teodorović, J. (2016). *Obrazovna efektivnost: šta čini kvalitetnog nastavnika i kvalitetnu školu?*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- ☞ Teodorović, J., Bodroža, B. i Stanković, D. (2015). Porodični resursi i kvalitetna nastava kao faktori postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka: analiza TIMSS 2011 u Srbiji. U J. Radišić i N. Buđevac (ur.), *Sekundarne analize istraživačkih nalaza u svetlu novih politika u obrazovanju* (str. 173–185). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- ☞ Teodorović, J., Milin, V. i Vujačić, M. (2016). Programi stručnog usavršavanja nastavnika: Procenjena korisnost i obrazovni efekti. *Inovacije u nastavi*, 29(1), 46-59.
- ☞ Teodorović, J. i Stanković, D. (2012). Od obrazovnih politika do razvoja škola: osnovne pretpostavke i savremeni trendovi. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu*, II deo (57-79). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ UNICEF (2001). *Comprehensive analysis of primary education in the Federal Republic of Yugoslavia*. Belgrade, Serbia and Montenegro: UNICEF.
- ☞ Velez, E., Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1993). *Factors affecting achievement in primary education* (Human Capital Working Paper No. 12186). Washington, DC: The World Bank.
- ☞ Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Geneva: International Bureau of Education.
- ☞ Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.